

Elbers, Doris; Kull, Heinz

## **Bildungsreform in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen**

*Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 117-125. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 16)*



### Quellenangabe/ Reference:

Elbers, Doris; Kull, Heinz: Bildungsreform in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen - In: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft. Berichte, Besprechungen, Bibliographie. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 117-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231118 - DOI: 10.25656/01:23111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231118>

<https://doi.org/10.25656/01:23111>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

16. Beiheft

# Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungs- wissenschaftlicher Forschung

Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft

Berichte, Besprechungen, Bibliographie

Herausgegeben von Dietrich Goldschmidt  
unter Mitwirkung von Henning Melber

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung:**

interdisziplinäre Studien über d. Stand d. Wiss.;

Berichte; Besprechungen; Bibliographie /hrsg. von

Dietrich Goldschmidt. Unter Mitw. von Henning Melber. –

Weinheim; Basel : Beltz, 1981.

(Zeitschrift für Pädagogik ; Beih. 16)

ISBN 3-407-41116-2

NE: Goldschmidt, Dietrich [Hrsg.]; Melber,

Henning [Mitverf.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 411162

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers . . . . .	5
------------------------------------	---

## Einleitung

DIETRICH GOLDSCHMIDT

Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt . . . . .	17
---	----

1. Die historische Situation der Bundesrepublik Deutschland in ihrer Beziehung zur Dritten Welt / 2. Bisherige Forschung in der Bundesrepublik Deutschland über Bildung und Erziehung in der Dritten Welt / 3. Grundsätze und Wirklichkeit der Bildungshilfe und Forschungsförderung seitens der Bundesrepublik Deutschland / 4. Wissenschaftliche Einsichten, politische Bedingungen und praktische Erfahrungen als Basis künftiger Forschung / 5. Die Aufgaben künftiger Forschung als Ertrag der Beiträge im vorliegenden Heft

## Teil I: Entwicklung und Bildung: Theorien, Analysen, Aporien

PATRICK V. DIAS

Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt	33
---	----

1. Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens / 2. Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß / 3. Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung / 4. Erziehung – ein Entwicklungshindernis? / 5. Erziehungsprozeß und Erziehungswissenschaft / 6. Schlußbemerkung / Anhang: Systematische Bibliographie zu „Erziehung und Entwicklung bzw. Modernisierung“

ULLRICH LAASER

Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt. Perspektiven einer entwicklungsbezogenen Bildungsforschung . . . . .	49
--	----

1. Theoretische und paradigmatische Perspektiven – 1.1. Strukturfunktionalismus – 1.2. Systemtheorie – 1.3. Verhaltenstheorie – 1.4. Konflikttheorie – 1.5. Dependenztheorie – 1.6. Theorie des interventionistischen Kapitalismus – 1.7. Paradigmenverbund / 2. Thematisches Spektrum – 2.1. Die ökonomische Dimension – 2.2. Die politikwissenschaftliche Dimension – 2.3. Die sozialpsychologische Dimension

ERNEST JOUHY

Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt. Anmerkungen zu den Beiträgen von DIAS und LAASER . . . . .	67
--	----

Die Widersprüchlichkeit der Vermittlung herrschender Ideen: zum Verhältnis von Tradition zu Innovation – Zur Wechselwirkung von ökonomisch-sozialer Macht und daraus resultierender Ideen:

die Erziehungs- und Bildungstheorien – Entwicklung und Bildung: Strategien des Bildungstransfers und die Auswirkungen in Ländern der Dritten Welt – Zum Doppelcharakter von Machteliten in Ländern der Dritten Welt – Konsequenzen für Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung im Weltmaßstab

FREYA DITTMANN-KOHLI

Die Bedeutung psychologischer Konzepte für Bildungsprogramme in der Dritten Welt . . . . . 77

1. Problemstellung und Erkenntnisinteresse / 2. Leistungsorientierung – 2.1. Relevanz des Konstrukts „Leistungsmotivation“ – 2.2. Kulturelle Varianten der Leistungsorientierung – 2.3. Die Indeterminiertheit des Konstrukts – 2.4. Interventionsprogramme / 3. Pro-soziale Orientierungen / 4. Intellektuelle Fähigkeiten – 4.1. Intelligenztestleistungen – 4.2. Kognitive Entwicklung – 4.3. Problemlösefähigkeit (Außerschulische Erwachsenenbildung – Schulische Interventionsplanung) / 5. Zur Problematik „wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale“

TRAUGOTT SCHÖFTHALER

Informelle Bildung . . . . . 97

1. Zum Begriff „informelle Bildung“ / 2. Genauere Bestimmung von informeller Bildung / 3. Frühere Ansätze zum Konzept der informellen Bildung / 4. Interdisziplinäre Konzepte zu Bedingungen und Prozessen informeller Bildung / 5. Heuristisches Schema zur Organisation von Bildungsprozessen / 6. Kultur- und Kognitionsforschung / 7. Ethnotheorie und deskriptive Ethnologie / 8. Modernisierungsforschung (Zur Genese von Leistungsmotivation – Zu „individueller Modernisierung“ – Psychoanalytisch orientierte Forschungen – Zum Zusammenhang von Kulturwandel und Feldabhängigkeit kognitiver Orientierung – Zur Rolle der Muttersprache und einer [fremden] Zivilisationssprache – Zur sozialen Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit) / 9. Zur Erforschung informeller Bildungsprozesse (Institutionalisierungsformen von Bildung – Mythos und Magie im modernen Alltagsdenken – Fallstudien zur Rollendifferenzierung – Inhalts- und Sekundäranalysen von Akkulturationsberichten – Informationssammlung zu ethnisch-sprachlichen Konflikten – Umfrage zum Stand der Hintergrundinformationen von Bildungspolitikern)

DORIS ELBERS / HEINZ KULL

Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen . . . . . 117

1. Vorbemerkungen / 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem / 3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt / 4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen

## **Teil II: Pädagogische Intervention durch Institutionen: Schule, tertiärer Bereich, Massenmedien**

VOLKER LENHART / HERMANN RÖHRS

Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt . . . . . 129

1. Schule und Entwicklung / 2. Zur Anwendbarkeit schultheoretischer Annahmen auf Gesellschaften der Dritten Welt / 3. Die Funktionen der Schule – 3.1. Die Qualifikationsfunktion – 3.2. Die Sozialisationsfunktion – 3.3. Die Allokationsfunktion / 4. Die Dimensionen der Schule – 4.1. Die strukturelle Dimension – 4.2. Die administrative Dimension

## HAGEN KORDES

Curriculum und Entwicklung. Unter welchen Bedingungen ist eine gelingende internationale Zusammenarbeit zwischen Curriculumforschern in der Bundesrepublik und in der Dritten Welt denkbar? . . . . . 145

1. Curriculuminnovation in der Dritten Welt: Geschichte einer heimlichen internationalen Arbeitsteilung – 1.1. Der kulturpolitisch orientierte Revitalisierungsansatz und der bildungsökonomisch orientierte Ruralisierungsansatz – 1.2. Der wissenschaftspropädeutisch orientierte Sozialisationsansatz und der gemeinwesenpädagogisch orientierte Enkulturationsansatz – 1.3. Der sozio-ökonomisch orientierte Integrationsansatz und der polit-ökonomisch orientierte Mobilisierungsansatz – 1.4. Entwicklungslogik der Curriculuminnovation oder historische Dynamik? / 2. Curriculum und individuell-gesellschaftliche Entwicklung – 2.1. Gesellschaftliche Entwicklung – 2.2. Individuelle Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – 2.3. Curriculuminnovation und individuell-gesellschaftliche Entwicklung / 3. Merkmale einer ‚entwicklungsangemessenen‘ Curriculumarbeit / 4. Probleme und Perspektiven einer internationalen Curriculumforschung und -kooperation

## JOSEF MÜLLER

Grundbildung in der Dritten Welt . . . . . 169

1. Das Schuldilemma in Entwicklungsländern / 2. Das Grundbildungskonzept / 3. Die Schule als Institution der Grundbildung / 4. Das außerschulische Bildungswesen / 5. Verbindungen schulischer und außerschulischer Ansätze / 6. Ansätze einer integrierten Grundbildung / 7. Aufgabenbereiche der Bildungsforschung

## KARL-HEINZ FLECHSIG / REINHARD FUHR

Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben . . . . . 187

1. Nutzung von Massenmedien für Unterrichtszwecke / 2. Nutzung von Lerngelegenheiten außerhalb des Klassenraums / 3. Nutzung mobiler Lerngelegenheiten / 4. Wechsel bzw. Veränderung der Unterrichtssprache / 5. Integration von Arbeit und Lernen / 6. Nutzung außerschulischer, in der Gemeinde angesiedelter Ressourcen, insbesondere Einbeziehung nicht-professioneller resource persons / 7. Alternative Lernformen innerhalb des Klassenraums

## MICHAEL OMOLEWA

Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt . . . . . 197

1. Traditionale Prüfungsverfahren / 2. Der Einfluß der christlichen Mission / 3. Staatliche Einflüsse und die Attraktivität von Zeugnissen / 4. Wirkungen / 5. Kritik / 6. Die gegenwärtige Lage / 7. Zusammenfassung

## FRANK ACHTENHAGEN / HEIDRUN BURFEIND / REINHARD FUHR

Aufgaben für Forschungen über das Berechtigungswesen. Ein Nachwort zum Aufsatz von M. OMOLEWA . . . . . 211

1. Zum Zusammenhang von Berechtigungswesen, Qualifikationen und Prüfungen / 2. Forschungsaufgaben

## HEINZ-PETER GERHARDT

Lehrerrolle und Lehrerbildung in der Dritten Welt. Ihre Bedeutung für den Aufbau des Erziehungswesens in Afrika . . . . . 215

1. Entwicklungen in der Lehrerbildung / 2. Erziehung und Lehrer in der Gesellschaft – 2.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehungssystem – 2.2. Neue Aufgaben für die Lehrerschaft /

3. Curriculumentwicklung und Lehrerpersönlichkeit – 3.1. Curriculumentwicklung und -dissemination mit der Lehrerschaft – 3.2. Verfahren und Methoden von Unterricht – 3.3. Motivationsfunktion des Lehrers / 4. Ausbildungsphasen und -ebenen – 4.1. Berufsvorbereitende Lehrerbildung – 4.2. Berufsbegleitende Lehrerbildung / 5. Organisation und Verwaltung der Lehrerbildung – 5.1. Lehrerbildner – 5.2. Bildungsadministratoren – 5.3. Dezentralisation als Alternative? / 6. Ergebnisse und Forschungsschwerpunkte

MATTHIAS WESSELER

Der tertiäre Sektor des Bildungswesens in der Dritten Welt . . . . . 235

1. Schwierigkeiten des Zusammenhangs: Funktionen und Konzepte / 2. Aufgaben und Probleme: Zur Gesamtheit der Funktionen des tertiären Sektors in der Dritten Welt / 3. Ausbildungsfunktion und Arbeitsmarkt / 4. Hochschulen als koloniales Erbe / 5. Bedingungen alternativer Konzepte / 6. Aufgaben für die Forschung / Anhang: Überblick zur Literatur

JENS NAUMANN

Rundfunk und Fernsehen in Afrika und ihre Bedeutung für informelle Bildung . . . 251

1. Verbreitung von Rundfunk und Fernsehen in Afrika / 2. Wissenschaftliche Arbeiten über die Verbreitung und Wirkung von Radio und Fernsehen / 3. Bildungspolitische Prioritäten und Forschungsdesiderate

### **Teil III: Berichte, Besprechungen, Bibliographie**

#### **Berichte**

DIETER DANCKWORTT

Bildungshilfe der Bundesrepublik Deutschland. Organisation – Leistungen – Mängel in der Kommunikation mit der Wissenschaft . . . . . 265

WOLFGANG GMELIN

Internationale Einrichtungen zur Förderung von Forschung über das Bildungswesen der Entwicklungsländer . . . . . 271

T. NEVILLE POSTLETHWAITE

Zusammenarbeit von Industrie- und Entwicklungsländern. Am Beispiel der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) . . . 274

DIETER BERSTECHER / MICHEL DEBEAUVAIS

Das Internationale Institut für Bildungsplanung. Prioritäten in Forschung und Ausbildung . . . . . 278

JENS NAUMANN

Die Bildungspolitik der Weltbankgruppe. Von technokratischen Wachstumsprioritäten zur landbezogenen Volksbildung . . . . . 283

KARL-HEINZ FLECHSIG

Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ . . . . . 289



Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit afrikanischen Erziehungswissenschaftlern. Bericht über die erste afrikanisch-deutsche Forschungskonferenz auf Mauritius, 18.–27. Februar 1980 . . . . . 291

**Besprechungen**

Bildungsförderung und wissenschaftlich-technische Kooperation (JENS NAUMANN – HEINZ-PETER GERHARDT) . . . . . 299

Entstehung und Entwicklung des Bildungswesens in ehemals deutschen Kolonien Afrikas (ULRICH BENDELE/HENNING MELBER – WOLFGANG SACHS) . . . . . 303

Beiträge zum Bildungswesen Tanzanias (ELISABETH GROHS/GERHARD GROHS) 310

Traditionelle Sozialisation und Erziehung (TRAUGOTT SCHÖFTHALER – DIETRICH GOLDSCHMIDT – HENNING MELBER) . . . . . 316

Kulturwandel und Erziehung in Afrika (CHRISTEL ADICK) . . . . . 324

Formale Bildung und Erziehung in sieben Ländern Afrikas (RENATE NESTVOGEL – FRIEDHELM STREIFFELER) . . . . . 329

**Bibliographie**

HENNING MELBER

Bibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen (1970–1980) zum Thema „Erziehung und Bildung in der Dritten Welt“ . . . . . 337

**Contents and Abstracts** . . . . . 374

**Verzeichnis der Mitarbeiter dieses Heftes** . . . . . 382

## Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt

*Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen*

### 1. Vorbemerkungen

„Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ schließt die Frage ein, welche Konsequenzen Bildungsreformen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen haben oder haben können. In den Ländern der Dritten Welt ist die Existenz benachteiligter Bevölkerungsgruppen ein offensichtliches Problem, das auch in den Industrieländern besteht: „Die Welt der Kolonien und der Beherrschung existiert nicht nur in den fernen Tropen, in den Elendsvierteln der lateinamerikanischen Städte oder in den Strohhütten der Bergbauern in den Anden. Diese Welt gibt es genauso im Herzen der reichsten Städte der Industrieländer, zum Beispiel in den Mexikaner- und Puertoricaner-Vierteln und in den schwarzen Gettos der US-Metropolen“ (CASAS 1978, S. 139). ILLICH (1977) verweist auf Zusammenhänge; er führte im Rahmen seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit Kurse durch, „in denen wir das Erlebnis der Armut in kapitalreichen und kapitalarmen Gesellschaften verglichen haben. Wir haben erlebt, welchen Schock es für viele Amerikaner bedeutete, wenn sie in Lateinamerika beobachteten und studierten und sich zum ersten Mal klar machten, daß es einen Zusammenhang der Randständigkeit von Minderheiten zu Hause und der der Massen in Übersee gibt“ (S. 100).

Ist diese Randständigkeit unter anderem das Ergebnis von Bildungsprozessen? Gibt es Bildungsprozesse, die diese Randständigkeit fördern? Im folgenden soll versucht werden, einige Dimensionen dieser Frage zu klären. Zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen gehören die Personen, deren Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben einer Gesellschaft reduziert ist. Dies kann individuell (durch körperliche, seelische oder geistige Bedingungen) oder sozial verursacht sein (Mangel an Bildungs- und Ausbildungsplätzen, Wirtschaftsstruktur und Mangel an Arbeitsplätzen, vorherrschende Sprache, vorherrschende kulturelle Muster und ähnliches)<sup>1</sup>.

Es gibt verschiedene Ebenen, auf denen sich die Beschäftigung mit Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen begründen läßt.

(1) *Die moralische Ebene:* Den Begriff „Würde des Menschen“ näher zu bestimmen, ist schwierig. Um die UNO-Konventionen über „wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ sowie über „zivile und politische Rechte“ wurde jahrzehntelang debattiert. Diese Konventionen sind jedoch heute, auch

---

<sup>1</sup> Die Begriffe „Benachteiligung“ oder „Randständigkeit“ lassen sich in einem absoluten und in einem relativen Sinn verwenden. Absolut benachteiligt sind jene Personengruppen, die nicht in der Lage sind, minimale existentielle Bedürfnisse einzulösen. Solche Bedürfnisse betreffen – entsprechend der *basic needs*-Diskussion – die Lebenserwartung, die Ernährung, Wohnung, Arbeit, Bildung und Gesundheit. Selbst wenn diese Bedürfnisse befriedigt werden, können bestimmte Personengruppen weiterhin relativ benachteiligt sein, wenn ihre Lebenschancen geringer sind, als dies für den Durchschnitt der Gesellschaft gilt oder angesichts der nationalen oder internationalen Ressourcen möglich ist.

wenn sie noch nicht von der Mehrheit der UNO-Mitgliedstaaten ratifiziert worden sind, Richtwerte für internationale Verständigung auf moralischer Ebene.

(2) *Die sozial-technische Ebene:* Werden Bevölkerungsgruppen benachteiligt, so muß die Gesellschaft in ihrem Entwicklungsprozeß auf das Potential dieser Menschen verzichten. Gleichzeitig können benachteiligte Bevölkerungsgruppen als hemmende oder störende Faktoren wirken. Im Idealfall wird die gesellschaftliche Entwicklung von allen Gesellschaftsmitgliedern getragen. In diesem Fall dürfte es jedoch keine Benachteiligungen im Bildungssystem mehr geben. Vielmehr hätte dieses die in der UNO-Vereinbarung über Bildung und Erziehung festgelegte Funktion, jeden einzelnen so weit wie eben möglich zu fördern, so daß jeder einzelne später seinen Beitrag für die Weiterentwicklung der Gesellschaft leisten kann. Der Idealfall läßt sich in der Realität kaum finden.

(3) *Die politische Ebene:* Die Benachteiligung im Sinne einer verminderten Teilnahme am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben ist von eminenter politischer Brisanz. Diese Brisanz wird gemildert, wenn die Benachteiligten ihre Situation als selbstverständlich, gottgewollt, naturgegeben oder selbstverursacht erleben oder wenn sie davon ausgehen, daß Benachteiligungen ein temporärer Zustand sind. Falls das Gesellschaftssystem nicht den Abbau vorhandener Benachteiligungen betreibt, wird in der Regel versucht, über das Bildungssystem eine der hier genannten Interpretationen als Begründung für die Existenz von Benachteiligten zu vermitteln.

(4) *Die persönliche Ebene:* Was veranlaßt vor allem junge Menschen aus Industrienationen zur Auseinandersetzung mit Problemen der Dritten Welt? Ist es das dort vorhandene Elend? Vielleicht ist es oft weniger das Elend der *Have-nots* als ein Unbehagen der *Haves*, das die Auseinandersetzung mit Problemen der Dritten Welt motiviert: die Kritik an der Lebensform der Industrienationen, deren Merkmale wie hochgradige Arbeitsteilung, Technisierung, Bürokratisierung, Leistungsorientierung, Konkurrenz, Zweckrationalität, Entfremdung und Isolation häufig genug kulturkritisch abgehandelt worden sind.

Die Befürchtung, daß genau diese Modelle auf die Länder der Dritten Welt übertragen werden, hat sich in vielen Industrialisierungs- und Bildungshilfeprojekten bestätigt, die Probleme der Industrienationen in Staaten der Dritten Welt exportiert haben. Gibt es für die Länder der Dritten Welt ein Entwicklungsmodell, das die in den Industrienationen vorhandene Deprivation vermeidet? Die Deprivation ist dabei zu differenzieren in eine durchschnittliche psychische Deprivation für jedermann und eine kumulative Deprivation für benachteiligte Bevölkerungsgruppen. – In der bildungspolitischen Diskussion läßt sich ein großes Interesse an alternativen Ansätzen feststellen (*community development programs*, Ruralisierung der Erziehung, Ausbau des informellen Sektors im Erziehungswesen, Entwicklung alternativer Technologie u. a.). Es ist nicht sicher, ob diese zu zweckrationalen, d. h. zu vernünftigen und wirtschaftlichen Lösungen für die in den Ländern der Dritten Welt anstehenden Probleme führen. Stellenweise drängt sich vielmehr der Eindruck auf, daß in den Alternativen Lösungen für Industriegesellschaften erlittene Deprivationen gesucht werden. Sollte dies der Fall sein, dann könnte sich das wissenschaftliche Engagement unbeabsichtigt auf Projekte konzentrieren, die im gesamtgesellschaftlichen Kontext der Länder der Dritten Welt relativ unbedeutend bleiben, weil die herrschenden Gruppen und weithin auch die Masse der Bevölkerung in diesen Ländern eine andere Entwicklung favorisieren und bereit sind, den für diese Entwicklung notwendigen psychischen und sozialen Preis zu fordern und zu zahlen.

## 2. Benachteiligungen im und durch das Bildungssystem

Das Bildungswesen ist eine Institution, die Bildung vermittelt und zugleich festlegt, was in einer Gesellschaft als Bildung zu gelten hat. Es ist ferner eine Institution zur Selektion und Allokation von Personen. Mit der Einführung und Ausweitung eines formalisierten Bil-

dungssystems gehen in der Gesellschaft praktizierte Allokationsmechanismen in der Weise auf das Bildungssystem über, daß mit dem Erwerb höherer Bildungsabschlüsse in der Regel der Anspruch auf eine höhere Position verknüpft wird und umgekehrt die höhere Position sowie die mit dieser Position verbundenen Vergünstigungen mit dem Hinweis auf die höheren Abschlüsse gerechtfertigt werden. Auf diesem Hintergrund lassen sich im Bildungssystem folgende Benachteiligungen aufzeigen: individuell beim Zugang zu grundlegenden Bildungsgängen, individuell beim Zugang zu höheren Bildungsgängen, strukturell durch die Existenz ungleichwertiger Bildungsgänge.

(1) *Die Benachteiligung beim Zugang zu grundlegenden Bildungsgängen* ist in den Ländern der Dritten Welt gegenwärtig das offensichtlichste Problem. Selbst bei optimaler Nutzung der vorhandenen Ressourcen können nur 50% der Kinder eine Schule besuchen (vgl. die Beiträge von LENHART/RÖHRS und von MÜLLER im vorliegenden Heft). Damit beginnt ein durch das Bildungssystem verursachter Differenzierungsprozeß: „In wenig stratifizierten Gesellschaften Schwarzafrikas ist die Einführung moderner Erziehung, die aber nur einen Teil der Bevölkerung im Schulalter aufnehmen kann, der Beginn sozialer Ungleichheit“ (HANF et al. 1977, S. 22f.). Dieser Mangel an Bildungsplätzen ist für die Ausgeschlossenen, also immerhin 50% der Kinder im Schulalter, deshalb so folgenswer, weil mit der Ausweitung des Bildungssystems der in der Gesellschaft vorhandene Bildungs- und Kulturbegriff verändert wird (vgl. ILLICH 1977, S. 24f.). Bildung ist jetzt das, was in der Schule gelernt wird, und wer nicht zur Schule geht, hat nach fremdem und eigenem Bewußtsein keine Bildung. Es erfolgt eine Umwertung, bei der diejenigen Kulturbereiche, die zwar im Volk vorhanden, nicht aber im Bildungssystem repräsentiert sind, degradiert werden. FREIRE (1977, S. 52) setzt an diesem Punkt an, wenn er in seinen Alphabetisierungskampagnen den Menschen bewußt macht, daß ihre überkommene Kultur Kultur ist. Vom Bildungsprozeß ausgeschlossen sind vor allem folgende Gruppen: Personen bestimmter Regionen (Stadt/Land-Problematik), Personen bestimmter ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit (Stammeszugehörigkeit, Sprache, Religion), Personen aus unteren Einkommensgruppen (Schulgeld, Verzicht auf Mitarbeit, Sorge für Geschwister), Mädchen und Frauen, Personen mit körperlichen und geistigen Defiziten.

Je kleiner – rein quantitativ – die Gruppe der Benachteiligten wird, desto größer wird qualitativ die tatsächliche Benachteiligung, da sich mit der Ausweitung des Bildungsangebots sowie entsprechender ökonomischer und sozialer Veränderungen der Charakter gesellschaftlicher Kommunikationsstrukturen und Verkehrsformen ändert. Um dies zu verhindern, wird neuerdings anstelle des Ausbaus formaler Bildungsgänge die Durchführung allgemeiner Grundbildungsprogramme propagiert. Diese Programme können Benachteiligung nur dann überwinden, wenn alle Personen in den entsprechenden Lernprozeß einbezogen werden.

Die Existenz von Bildungsplätzen garantiert noch keine Bildung. In afrikanischen Bildungssystemen gibt es eine sehr hohe Zahl von *drop-outs*. Nach CALLAWAY (1973) gilt für die afrikanischen Staaten insgesamt, daß nur 30% der Kinder, die in die Primarschule eintreten, diese auch beenden. Dies liegt seiner Meinung nach möglicherweise daran, daß die Schulen zunächst kostenlos, später aber kostenpflichtig sind, oder an der Tatsache, daß die Eltern ihre Kinder aus der Schule nehmen, wenn diese kräftig genug sind, mitzuarbeiten. „Welche Gründe auch immer – und es gibt viele örtliche Unterschiede –, es sind dringend Untersuchungen über die Bedingungen eines so hohen Anteils an vorzeitigen Abbrüchen nötig, ebenso nötig sind Ansätze, um den finanziellen Verlust und die menschlichen Probleme, die das Abbrechen hervorruft, zu lösen“ (S. 8).

(2) *Benachteiligung beim Zugang zu höheren Bildungsgängen* ist in den industrialisierten Staaten unter den Begriffen „Chancengleichheit“ oder *equality of opportunity in education* hinlänglich diskutiert worden. Es gab in den Industriestaaten zahlreiche Reformversuche, die jedoch keine grundlegende Änderung bewirken konnten (vgl. hierzu GOLDSCHMIDT/SCHÖFTHALER 1979, S. 299ff.; MÜLLER/MAYER 1976). Das formale Bildungssystem bewirkt in diesen weiterhin soziale und kulturelle Ungleichheiten.

Wie ist diese Situation in den Ländern der Dritten Welt (wobei es problematisch ist, hier überhaupt eine verallgemeinernde Aussage zu treffen)? „Out of every 1000 who reach a standard of permanent literacy in primary schools, only 10 to 20 per cent go on to secondary schooling“ (CALLAWAY 1973, S. 5). Beim Zugang zu diesen Bildungsgängen sind bestimmte ethnische, religiöse, soziale und regionale Gruppen privilegiert, andere benachteiligt, wobei sich diese Differenzen im Lauf der Bildungsexpansion nicht verringern, sondern vergrößern: „Die Erkenntnisse implizieren, daß sich ethnische und sozio-ökonomische Unterschiede nicht notwendigerweise verringern. Es besteht allerdings die Gefahr, daß sie in Zukunft erheblich zunehmen und damit noch ungerechtere Gesellschaften produzieren werden, zumindest im mittelfristigen Entwicklungsprozeß“ (FOSTER 1977, S. 25). FOSTER, der diese Frage in Ghana untersuchte, stellte ferner fest (ebd., S. 45): „Weit entfernt, die soziale Gerechtigkeit zu fördern und ärmere Gruppen zu unterstützen, bedeuten die gegenwärtigen Lösungsansätze nur eine Fortsetzung der Ungleichheit. Sie verstärken zudem den beruflichen Status von Gruppen, die sowieso schon zu den Besitzenden gehören. Die Ausgangslage ist hier, daß Aktionen der Regierung, so gut gemeint sie auch immer gewesen sein mögen, in großen Teilen Afrikas die Chancenungleichheit tatsächlich vergrößerten und das Entstehen einer Elite förderten, die sich langfristig in immer stärkerem Maß aus sich selbst heraus reproduziert.“

(3) *Die Benachteiligung als strukturelles Merkmal von Bildungssystemen* resultiert aus der Tatsache, daß ein differenziertes Bildungssystem mit ungleichwertigen Abschlüssen prinzipiell Ungleichheit produziert. Nach GALTUNG/BECK/JAASTAD (1978) ist Gleichheit im Bildungswesen nur dann gegeben, wenn alle Mitglieder einer Gesellschaft den gleichen Bildungsstand erwerben – sei dieser Bildungsstand auf einer sehr niedrigen oder sehr hohen Stufe. GALTUNG et al. stellen fest, daß in allen Staaten Ungleichheit im Bildungswesen existiert. Die Ungleichheit ist mit Unterschieden in den Fähigkeiten von Menschen und mit (bestimmten) Auffassungen über diese sowie mit den Merkmalen des ökonomischen Systems verknüpft. Bevorzugung und Benachteiligung im Bildungs- und Gesellschaftssystem bedingen sich wechselseitig.

Die Autoren die ihre Thesen mit empirischen Untersuchungen belegen und ihre Ausführungen als erste Überlegungen zu diesem Thema verstehen, stellen fest: „Es besteht kein Zweifel, daß das Gebiet nicht genügend erforscht ist. Die vorhandene Literatur beschäftigt sich offen gestanden nicht mit erzieherischen Ungleichheiten. Das Gebiet ist so wenig erforscht, daß sogar Fachleute dahin tendieren, die Probleme von Ungleichheit und Ungerechtigkeit (und Chancenungleichheit) zu verwechseln. Fachleute neigen dazu, letzteres als das tatsächliche und ersteres als ein nicht vorhandenes Problem anzusehen. Dies ist leicht verständlich, denn die gesamte westliche Theorie und Erziehungspraxis orientieren sich an der Doppelidee von Individualismus und unterschiedlichen Fähigkeiten; mit der Implikation, daß die Erziehung, die bei einem einzelnen investiert wird, irgendwie proportional sein sollte zu seiner Kapazitätsaufnahme. ‚Fähigkeit‘ wird als individuelles Eigentum angesehen, nicht als etwas, was sich in einem sozialen Umfeld entwickelt. Das Individuum, nicht das Kollektiv, ist das Hauptziel der Erziehung. Diese Doppel-Annahmen zu hinterfragen ist somit nicht nur ein Infragestellen der westlichen Sozialkultur, sondern ein Infragestellen der westlichen Kultur insgesamt“ (GALTUNG et al. 1978, S. 19).

Dementsprechend lässt sich die Benachteiligung im Bildungswesen nicht mehr als temporäre oder partielle Erscheinung interpretieren, die dadurch zu beseitigen ist, daß man die jeweils benachteiligte Gruppe (Mädchen, Kinder von Landarbeitern, Angehörige bestimmter rassischer oder religiöser Gruppen) gezielt fördert. Die Benachteiligung ist vielmehr das Ergebnis des in „Leitern“ organisierten Bildungssystems, das sich an der Leistungsfähigkeit des einzelnen orientiert und den Verlierer produziert. Selbst wenn es daher gelingt, eine benachteiligte Gruppe in das Bildungssystem zu integrieren, bleibt die Benachteiligung bestehen. Nach der Logik des Systems werden jetzt die freigewordenen Plätze von anderen Personen eingenommen.

Es gibt für diesen Tatbestand eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärungen, sei es im Hinblick auf individuelle Unterschiede (Intelligenz, Interessen, Lern- und Leistungsbereitschaft), sei es auf gesellschaftliche Notwendigkeiten (Problem der Verteilung prinzipiell knapper Ressourcen: bestimmte Personen müssen notwendigerweise mehr oder länger lernen, weil sie gesellschaftlich wichtige Aufgaben übernehmen müssen; Menschen mit längerer Ausbildung sollen Verantwortung und Denkleistung für andere übernehmen). Wie weit diese Erklärungen im einzelnen zutreffen, bleibe dahingestellt. Wichtig ist hier allein die Tatsache, daß ein in „Leitern“ organisiertes Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheit schafft, reproduziert und legitimiert.

### *3. Slum- und Squatterbevölkerung, der informelle ökonomische Sektor in den Städten der Dritten Welt*

In den Ländern der Dritten Welt gehören zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen die in den städtischen Slums und Squatters lebenden Menschen, die in abgewirtschafteten, überbelegten Wohnvierteln oder in Spontansiedlungen am Rande der Städte wohnen. Wie groß ist der Anteil dieser Menschen? Welche Existenz- und Arbeitsmöglichkeiten haben sie? Wie kann die Situation dieser Menschen durch Reformen im Bildungswesen verbessert werden?

Der Anteil der in Slums und Squatters lebenden Bevölkerung ist in einzelnen afrikanischen Städten verschieden. In Nairobi zählen hierzu ungefähr 50% der städtischen Bevölkerung; in Abidjan sind es etwa 60%, in Addis Abeba ungefähr 90%. Die besondere Lebenssituation dieser Menschen ist durch unzureichende Wohnversorgung (hohe Dichtewerte, schlechte Bausubstanz), unzureichende materielle und soziale Infrastruktur (prekäre sanitäre Verhältnisse, mangelhafte Wohnfolgeeinrichtungen) und geringes durchschnittliches Pro-Kopf-Einkommen gekennzeichnet.

Entsprechend den Kriterien der herkömmlichen Arbeitsmarktstatistik, sind diese Menschen meist arbeitslos – daher die erschreckend hohen Arbeitslosenquoten in den Städten der Dritten Welt. Diese Menschen arbeiten jedoch fast alle im sog. informellen ökonomischen Sektor, der ausschließlich auf der Eigeninitiative der dort tätigen Menschen beruht, und verdienen sich so ihren Lebensunterhalt. Produziert werden dort einfachste Güter und Dienstleistungen auf einem Preisniveau, das deutlich unter dem des formalen, modernen Sektors liegt. Typische Tätigkeiten sind Dienstleistungen wie Straßenküchen, ambulante Getränkeversorgung, Schuhpflege und produzierende Tätigkeiten wie die Weiterverarbeitung von Autoreifen zu Schuhen, die Herstellung von Möbeln, Lederarbeiten und Baumaterialien. Neben diesen Tätigkeiten des Tertiär- und auch Sekundärbereichs findet man insbesondere in Mittelstädten auch Tätigkeiten im Primärbereich: den Anbau landwirtschaftlicher Produkte, Viehzucht, extraktive Brennholzgewinnung. Die angewandten Technologien sind arbeitsintensiv und benötigen nur geringes „Kapital“, durch Verwertung von häuslichen und vor allem industriellen Abfällen (*recycling*) wird auch an Materialkosten gespart. Die Produkte und die in diesem Zusammenhang eingesetzten lokalen Technologien wirken oft importsubstituierend. Die Eingangsvoraussetzungen für eine Tätigkeit im informellen ökonomischen Sektor sind geringer als die für den formalen Sektor; man benötigt weniger Startkapital und einfachere Qualifikationen. Aus diesem Grund ist der informelle ökonomische Sektor besonders für städtische Neuzuwanderer sehr attraktiv.

Diesen positiven Charakteristika des informellen ökonomischen Sektors stehen relativ gravierende Mängel gegenüber: Das Einkommen der hier Beschäftigten liegt hier in der Regel deutlich unter dem der im formalen Sektor Tätigen. Die Arbeit im informellen Sektor – gleichgültig ob selbstständig oder lohnabhängig – wird oft als illegal angesehen. Für diese Arbeit bestehen keine sozialrechtlichen Regelungen: Sozial- und Rentenversicherung sind unbekannt, mangelnder Kündigungsschutz bewirkt unregelmäßiges Einkommen. Die Lebens- und Arbeitssituation der im informellen ökonomischen Sektor tätigen Menschen hängen in starkem Maß vom Verhalten staatlicher Stellen ab. Eine Konsolidierung der Situation wäre möglich, wenn der informelle ökonomische Sektor legalisiert, d. h. öffentlich anerkannt würde, ohne daß derartige Kleinbetriebe jedoch über Lizenzen registriert würden, die ihrerseits Lizenzgebühren, Steuerzahlungen und sonstige Auflagen zur Folge haben könnten.

Lange Zeit wurde der informelle Squatter-Wohnungsbau negiert oder illegalisiert; als er endlich legalisiert wurde, hatte diese Entscheidung gewaltige Investitionsanstöße zur Folge. Diese Erfahrung läßt erwarten, daß die staatliche Anerkennung des informellen ökonomischen Sektors zu neuen Initiativen und somit zur Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze führt. Insgesamt stehen die Chancen für eine solche Entscheidung günstig. In den Staaten der Dritten Welt scheint sich die Ansicht durchzusetzen, daß das Problem der städtischen Massenarbeitslosigkeit mit staatlichen oder privaten Investitionen in den sog. modernen Sektoren allein nicht gelöst werden kann; zumal die Nachfrage nach Arbeitsplätzen um jährlich ca. 10–15% steigt, während die Zahl der Arbeitsplätze im formalen Sektor derzeit jährlich nur um 2–6% zunimmt. Dieses Ungleichgewicht wird sich in den nächsten Jahren kaum verändern, da die Hauptdeterminante – der Abwanderungsprozeß der ländlichen Bevölkerung in die Städte – trotz unterschiedlicher Korrekturversuche als nahezu irreversibel anzusehen ist.

Einzelne afrikanische Regierungen und internationale Organisationen (Internationales Arbeitsamt, Weltbank) haben begonnen, Fördermaßnahmen für den informellen ökonomischen Sektor zu konzipieren und einzusetzen. Neben der Legalisierung sind dies insbesondere investitionsorientierte Maßnahmen wie die Vergabe staatlicher Kredite, die Vergabe staatlicher Aufträge (wegen der Kapazitätsschwierigkeiten unter Umständen an mehrere Kleinbetriebe) und die Schaffung von Gewerbegebieten mit minimaler Infrastruktur (Wasserversorgung, Elektrizität) in der Nähe einkommensschwacher Wohnviertel. Diese Ansätze müßten durch entsprechende Maßnahmen im Bildungsbereich ergänzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das bestimmende Merkmal des informellen Sektors, die Selbsthilfe der beteiligten Gruppen, nicht durch staatliche oder private Unterstützungsmaßnahmen gefährdet werden darf. Gegenstand von Lernprozessen können die Methoden der Selbsthilfe, die Schaffung von Arbeitsplätzen, die Vermittlung von Managementfähigkeiten für Kleinstunternehmer, die Gründung von Genossenschaften oder fachliche berufliche Qualifikationen sein. Ein Blick auf die vorliegende Literatur zeigt, daß solche Fragen bereits diskutiert werden. So veranstaltete das *Commonwealth Centre for Advanced Studies in Youth Work in Africa* im Frühjahr 1975 in Gaborone (Botswana) einen Kursus für *First Level Youth Workers*, in dem u. a. diese auf Selbsthilfe angelegten Lerninhalte behandelt wurden. (THE COMMONWEALTH AFRICA O. J., bes. S. 6).

Institutionell müßte dabei auf mehreren Ebenen gleichzeitig, aber differenziert angesetzt werden: (a) in den Grundschulen der Slum- und Squattergebiete, wobei es allerdings bisher noch zu wenige Grundschulen in diesen Gebieten gibt; (b) bei der Gruppe der erwachsenen Zuwanderer aus dem ländlichen Raum; diese haben häufig die Grundschule (mit oder ohne Abschluß) besucht; die Schulabgänger sind unter den Selbständigen des informellen Sektors überproportional vertreten (vgl. PARA/HUNTER 1975); (c) bei den Jugendlichen und Erwachsenen ohne Schulbesuch. Wie Erwachsene, die nicht lesen und

schreiben können, in Kleinstunternehmen ihre Arbeitsanforderungen meistern, schildert LEWIN (1978) am Beispiel einer Fischhändlerin in Ghana, die Fische mit dem Bus 800 km weit an einen Geschäftsfreund schickt, der die Fische dann weiterverkauft. Die Partner treffen sich nicht, sondern kommunizieren miteinander über ein kompliziertes Steinchensystem; am Monatsende rechnen sie auf diese Weise die Steinchen in Geld um.

Bei der Konzeption von Bildungsmaßnahmen für die Bewohner von Slum- und Squattergebieten ist zu berücksichtigen, daß es innerhalb des informellen Sektors bereits jetzt eine Vielzahl unterschiedlicher Qualifikationen und ein ausgeprägtes informelles Bildungssystem gibt. Die Jugendlichen oder die Zuwanderer erwerben diese Qualifikationen in zum Teil ausbildungsgleichen Lehrverhältnissen. Diese führen jedoch zu keinerlei Zertifikaten oder Berechtigungen; formal findet damit keine Ausbildung statt. Bei der Konzipierung von Bildungsansätzen kann es daher nicht darum gehen, neue Bildungsinhalte zu erfinden. Statt dessen sollten die Bildungsinhalte und Qualifikationen untersucht, ergänzt und formal anerkannt werden; doch liegt die formale Anerkennung nur dann im Interesse der Betroffenen, wenn sie üblichen Abschlüssen gleichwertig ist. – Inwieweit die hier angesprochenen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Maßnahmen realisiert werden können, ist offen. Die Legalisierung des informellen Sektors ist wahrscheinlich, die Vergabe technischer Hilfen wird heute bereits stellenweise praktiziert. Die Forderung nach Anerkennung der Bildungsabschlüsse als gleichwertig scheint dagegen eher hypothetisch zu sein.

#### *4. Zusammenfassung, Schlußfolgerungen und offene Fragen*

Ausgangspunkt der hier vorgelegten Überlegungen ist die Existenz massiven Elends in den Ländern der Dritten Welt und die Frage, wie weit dieses Elend durch Maßnahmen im Bildungswesen geändert werden kann. Als erste Lösung bietet sich an, in den Ländern der Dritten Welt das am Vorbild industrialisierter Staaten orientierte Bildungssystem weiter auszubauen. Die historischen Erfahrungen und theoretischen Analysen zeigen jedoch, daß differenzierte und hierarchisch gegliederte Bildungssysteme Benachteiligungen nicht aufheben. Statt dessen werden bestehende Benachteiligungen legitimiert und reproduziert sowie neue Benachteiligungen produziert. Deutlicher Beleg hierfür ist, daß das Elend in der Dritten Welt eine Parallele in den Slums vieler Städte der Industrieländer hat, obgleich diese über gut ausgebaute Bildungssysteme verfügen. Bei optimistischer Einschätzung läßt sich bestenfalls argumentieren, daß das Elend in der Dritten Welt absolut ist, während die Benachteiligung in den Slums von Industrieländern gewöhnlich nur ein relatives Elend darstellt.

Im Prinzip könnte sich eine Gesellschaft trotz aller moralischen Bedenken einen bestimmten Anteil randständiger Bevölkerung leisten (die Industrienationen tun dies auch), wenn dies nach dem Motto „das größtmögliche Glück für die größtmögliche Zahl von Menschen“ notwendig ist. Doch dieses Motto ist so nicht einlösbar. Die randständige Bevölkerung besteht zwar aus Personen; sozial wirksam sind aber die gesellschaftlichen Positionen, die sie einnehmen. Diese Positionen sind für die gesamte Gesellschaft eine permanente Bedrohung. Solange sie bestehen, kann auch jede nicht in der Randständigkeit lebende Person potentiell auf diese Positionen gelangen. Das Ergebnis ist Angst in Schule, Familie, Betrieb und Gesellschaft. Das größtmögliche Glück ist daran gebunden, daß es auf allen sozialen Positionen besteht. So erzeugt das in den Industrienationen entwickelte Bildungs-



system doppelte Deprivation: erstens eine allgemeine Deprivation, die sich in Konkurrenzdruck, Leistungsorientierung, Isolation und Angst äußert und jeden betrifft und zweitens eine kumulierte Deprivation für benachteiligte Bevölkerungsgruppen, die neben der allgemeinen Deprivation noch die Erfahrung machen müssen, Verlierer zu sein. Dieses Bildungssystem ist selbst für die Industrienationen nicht uneingeschränkt begrüßenswert. In jüngster Zeit werden daher in verschiedenen Industriestaaten alternative Formen im Bildungswesen gesucht. Die Alternativen zielen jedoch primär auf eine Veränderung der allgemeinen psychischen Deprivation. Nur wenige Ansätze suchen die Situation benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu verbessern.

Was bedeutet dies für die Bildungsforschung mit der Dritten Welt? Wo man sich an den in Industrienationen entwickelten Bildungssystemen orientiert, wird man auch in den Ländern der Dritten Welt ein Bildungssystem entwickeln, das – wie der Beitrag von OMOLEWA im vorliegenden Heft deutlich zeigt – Benachteiligungen produziert, reproduziert oder legitimiert und das zur psychischen Deprivation der gesamten Bevölkerung beiträgt. Wo man sich dagegen an in den Industrienationen entwickelten Alternativen orientieren sollte, determinieren in der Regel psychische Probleme der Wohlhabenden die Zielsetzung; die soziale Situation der benachteiligten Bevölkerungsgruppen wird dagegen übersehen.

Die vorgetragenen Überlegungen haben gefragt, ob sich Anregungen zu konkreten Veränderungen im Bildungssystem für die Squatter-Bevölkerung in den Ländern der Dritten Welt konzipieren lassen. Das Ergebnis ist unbefriedigend. Pädagogischer Sachverstand, konkrete Erfahrung in normalen und alternativen Schulen sowie soziale Phantasie reichen so weit, daß handhabbare Vorschläge für lebensnahe Erziehung und Ausbildung entwickelt werden können, die praktisch auf das hinauslaufen, was sich in der theoretischen Überlegung als ablehnenswert, weil stets zu neuen Benachteiligungen führend, herauskristallisiert hat. Sowohl für die Industrienationen als auch für die Länder der Dritten Welt gibt es nur punktuelle Verbesserungsvorschläge; dagegen fehlen alternative Bildungsmaßnahmen, durch die gegen bestehende Benachteiligungen konkret geholfen wird und zugleich neue Diskriminierungen vermieden werden. Ungeachtet dieser unbefriedigenden Grundsituation sind selbstverständlich punktuelle Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Gruppen weiterhin notwendig.

Der Bildungsforschung mit der Dritten Welt stellt sich die Frage, wie ein Bildungssystem organisiert werden kann, das Benachteiligungen so gering wie möglich hält. Diese Frage schließt ein: die Analyse und Kritik bestehender Bildungssysteme unter dem Aspekt von Benachteiligungen, die Analyse gegenwärtiger Alternativen im Bildungssystem unter dem gleichen Aspekt und die Suche nach weiter gehenden Alternativen sowohl für die Länder der Dritten Welt als auch für die Industrienationen.

Diese Fragen lassen sich in Einzelaufgaben übersetzen, die zum Teil bereits bearbeitet werden, zum Teil bisher abseits des wissenschaftlichen Interesses liegen. Solche Einzelfragen sind: (1) Analyse der *drop-out*-Problematik: Zahl, Zusammensetzung der *drop-outs*, Gründe für den Bildungsabbruch, mögliche Veränderungen im Bildungssystem zur Senkung der *drop-out*-Quote (organisatorische, institutionelle, finanzielle, juristische, didaktische und methodische Ansätze), die Stellung der *drop-outs* im Beschäftigungssystem. (2) Nicht-formale und informelle Bildungsmaßnahmen und deren Integration in das formale System. Die Funktion von Zertifikaten, die Anerkennung und Gleichstellung von Zertifikaten informeller Bildungsmaßnahmen. (3) Bildungsmaßnahmen im Jugend-

lichen- und Erwachsenenalter. Durch welche Maßnahmen wird die Teilung in „Gebildete“ und „Ungebildete“ verschärft? Durch welche Maßnahmen läßt sie sich vermindern? (4) Bildungs- und Beschäftigungssystem unter dem Aspekt der Benachteiligungen im Bildungssystem, berufliche Grundqualifikationen, Vorbereitung auf potentielle externe Arbeitsplätze, Hilfe zur Selbsthilfe. (5) Bildungs- und Gesellschaftssysteme unter dem Aspekt „gleicher Abschluß für alle“ (welche Erfahrungen wurden in China tatsächlich gemacht?). Wie wirkt sich die Forderung nach gleichem Abschluß für alle auf die Lern- und Leistungsmotivation aus? Wird die Benachteiligung bestimmter Gruppen bei der Realisierung dieser Forderung aufgehoben oder ausgelagert? Wie erfolgt die Auswahl der Kader? Welche Selektionskriterien sind anstelle von Bildungskriterien vorhanden, möglich oder denkbar? Ist ein Verzicht auf Selektion eine ernstzunehmende Forderung für die Bildungsdiskussion?

### *Literatur*

- CALLAWAY, A.: Educational planning and unemployed youth in Africa. In: COMMONWEALTH SECRETARIAT (Ed.): Youth and Development in the Commonwealth. Approaches to Employment Problems in Africa and Asia. London 1975, S. 1–24.
- CASAS, E. S.: Humanisierung der Sozialwissenschaft: Perspektiven der Anthropologie. In: MOSER, H./ORNAUER, H. (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München 1978.
- EMMERIJ, L.: Educational Training and Employment. ILO Policy Seminar Strategies for Increasing Productive Employment in African Countries. Genf o. J. (International Labour Office).
- FOSTER, PH.: Education and Social Stratification. What We Think We Know and What We Ought to Know. Paris (UNESCO, International Institute for Educational Planning) 1977.
- FREIRE, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1977.
- GALTUNG, J./BECK, CHR./JAASTAD, J.: Educational Growth and Educational Disparity. Paris (UNESCO) 1978.
- GOLDSCHMIDT, D./SCHÖFTHALER, T.: Die Soziologie in Wechselwirkung mit Bildungssystem, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. (Sonderheft 21 der KZfSS.) Opladen 1979, S. 294–323.
- HANF, TH./AMMAN, K./DIAS, P./FREMEREY, M./WEILAND, H.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9–33.
- ILLICH, I.: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Strukturen einer Kulturrevolution. Reinbek 1977.
- LEWIN, CH.: Promotion of Youth Employment through Small Scale Enterprise (unveröff. Manuskript). Essen 1978.
- MÜLLER, W./MAYER, K.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchung über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 42.) Stuttgart 1976.
- PARA, CH./HUNTER, M.: Nairobi's informal sector. In: Ehistiks 40 (1975), No. 237.
- THE COMMONWEALTH AFRICA REGIONAL YOUTH WORK: Report on Short Course for First-level Youth Workers. Gaborone, Botswana 1975. Lusaka o. J.